

Facere aude, sapere aude! *El proceso artístico como poética del riesgo*

Carlos Miranda Mas
Facultad de Bellas Artes
Universidad de Málaga

*El arte no aparece como repertorio de respuestas, ni
siquiera como gesto de buscarlas. Es, más bien, el
lugar donde las preguntas y las dudas de traducen y
retraducen, oyen su resonar.*¹

Néstor García Canclini

La enseñanza del arte siempre ha sido observada, desde las miradas ajenas a su proceso, como un ámbito “extraño” a los clásicos rigores académicos, y entendida, por tanto, en función de una serie de prejuicios respecto a su condición científica y a su evaluación objetiva. Estos planteamientos nos acompañan habitualmente, a los profesionales de su docencia, en cualquier conversación con compañeros de otros ámbitos del saber, e incluso son, en la práctica, el primer tópico que hemos de esforzarnos por desmontar cada año con muchos de los alumnos que ingresan en la titulación de Bellas Artes. Mitos como la “capacidad innata” presupuesta al artista, o la “inspiración” que resuelve cualquier problema de representación, entre otros muchos, vienen a darnos pistas de una concepción cultural que sigue identificando al artista con la idea romántica de *genio*. Sin embargo, cualquier autor en ejercicio o cualquier crítico bien informado no dudará en rebatir cualquiera de tales argumentos con un término tan claro, prosaico y cotidiano como contundente a la hora de establecer la dignidad de nuestra actividad: *trabajo*. Y en el ámbito universitario, a ese trabajo de indagación en el taller se le denomina investigación, con todas las exigencias de rigor, método y disciplina cotidiana que ello implica. Por tanto, las líneas que siguen pretender abordar, desde la experiencia, una reflexión acerca del método formativo que articulamos en la Facultad de Bellas Artes de Málaga respecto a un bloque de asignaturas particularmente significativo, pues su objetivo es introducir y desarrollar las capacidades del alumno en el proceso creativo como recorrido de investigación artística personal. Me estoy refiriendo, como ya se ha indicado en la introducción al presente volumen, a las asignaturas *Proyectos 1* (3º curso) y *Proyectos 2* (4º curso) de la titulación, que involucran el afán coordinado de un equipo de profesores en este segundo ciclo de la titulación. Para llevar a cabo esta reflexión, me permitiré primero contextualizar el ámbito de operación en el que nos movemos, para a continuación deducir y proponer una serie de objetivos y apuntar posibles modos de procurarlos. No obstante, no pretendo abundar en una epistemología pedagógica que venga a exponer la labor que llevamos a cabo mediante concepciones idealistas –y triunfalistas– justificadas en una terminología especializada. La experiencia como profesor a la que antes aludía me lleva a un cierto hastío de este tipo de discursos, pues,

¹ GARCÍA CANCLINI, Néstor: *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Katz Editores. Madrid, 2011, p. 163.

si bien el de la estructura didáctica es un plano básico e ineludible, en demasiadas ocasiones se ha supuesto que por ello es único, obviando ulteriores necesidades formativas que, en el ámbito específico de nuestro campo de conocimiento, se nos aparecen como tanto o más importantes para lo que entiendo una enseñanza adecuada del mismo, cuya realidad se filtra por las grietas de su teoría. El taller, espacio en el que se desarrolla nuestro trabajo con el alumno, constituye el *lugar propio* de un tipo de conocimiento que sólo se adquiere sobre la premisa de un continuo hacer, donde la reflexión ocurre a partir de la acción y la intervención sobre la materia. Toda la complejidad de la producción artística gira sobre esta condición productiva, y ello avoca a un enfrentar el hecho de su enseñanza desde un plano que se haga cargo de las necesidades de formación no sólo teórica y procedimental, sino, mantengo, especialmente *actitudinal*. Es por ello que este texto pretenda apuntar *modos de estar en el proceso* artístico antes que explicar métodos de hacer objetos de arte, como veremos.

Sentido y método

El aprendizaje supone siempre una experiencia personal, un proceso constructivo que posee sus propios ritmos, mecanismos y hábitos. Un transcurso interno que puede incentivarse mediante diversos estímulos exteriores, que atenderán a la comprensión contextual de los conocimientos teóricos y los procedimientos, la adecuación de las condiciones de dicho aprendizaje, los estímulos de investigación, etc. Los nuevos enfoques constructivistas de la enseñanza -a los que nos acogemos para el diseño de nuestra estrategia docente en las asignaturas de *Proyectos*- muestran que los estudiantes organizan la asimilación de tales conocimientos mediante modelos mentales, que son resultado de la organización de sus experiencias anteriores. Si tenemos en cuenta el carácter *fronterizo* de estas asignaturas, esto es, su condición de que con ellas se enfrentan, en el recorrido de la titulación, a un problema *nuevo* como es el de comenzar a investigar métodos propios de desarrollo del proceso creativo, articulando una toma de posición eminentemente lingüística respecto a sus necesidades de expresión, podremos contemplar mejor el territorio de trabajo que quiero traer aquí a discusión. Así, una observación detenida del alumnado y de su desarrollo a lo largo de los distintos cursos hasta ahora concluidos, es buena muestra de los planos de capacitación que van siendo cubiertos. Pienso que una ajustada conciencia de este aspecto resulta fundamental tanto por la necesidad de establecer una formación global secuenciada, coherente e integrada en el proyecto formativo que da razón a la propia Facultad de Bellas Artes, como por la de conocer lo más concretamente posible, al abordar el segundo ciclo de la carrera en el que se ubican estas asignaturas, las capacidades que han adquirido, cuáles están en proceso de ello y desde qué premisas habrán de trabajarse las que nos toca abrir en cada caso concreto. Pues, del mismo modo que nos encontraremos una variedad de alumnado que trabajará en función de modelos asimilados durante los dos primeros cursos que seguiremos desarrollando, habrá planos cognitivos, de trabajo e investigación que aún no hayan sido dilucidados, pues corresponden, en la mayoría de los casos, al currículo que introducen las asignaturas que aquí me ocupan. Será en estos aspectos *nuevos*, como digo propios del bloque *Proyectos* y del análisis pormenorizado de los procesos de ideación, conceptualización e investigación productiva, donde hallaremos que, salvo excepciones, el alumnado sigue aplicando planteamientos adquiridos con anterioridad al ingreso en la titulación que no van a ser de utilidad. Es éste, insisto, un punto de partida para comenzar a trabajar desde el papel docente, para el que se impone como necesaria en muchos casos una modificación profunda de esos modelos mentales a los que me he

referido anteriormente. Para ello podemos plantearnos dos tipos de enfoque, según nos convenga uno u otro en cada estadio del proceso formativo o bien en cada caso concreto, que veremos cómo se manifiestan complementarios en su aplicación: por un lado el de la enseñanza mediante el conflicto cognitivo, y por otro, el de explicación y contraste de modelos. Por ejemplo, ya desde las primeras sesiones de *Proyectos 1*, comenzamos estableciendo dicha situación de explicación y contraste de modelos precisamente mediante la experiencia comparada de dos modelos-tipo de producción de proyectos artísticos de cuya confrontación dialéctica –entre ellos, pero sobre todo también con esos modelos previos que ya trae asimilados el alumno- ha de surgir una síntesis propia, individualizada, que será la que defina la identidad de cada proceso de trabajo.

No obstante, no quisiera dejar de ser consciente de que los modelos mentales cambian lentamente. Aún procedemos (y nuestros estudiantes siguen haciéndolo, pese a ser “productos” de la LOGSE, o precisamente debido al fracaso de las políticas orquestadas para su desarrollo) de un sistema educativo que sigue priorizando la asimilación memorística de contenidos y la aplicación de soluciones-tipo a problemas-tipo. Para conseguir ese *otro modo* de actitud discente que nos interesa, no basta con enunciar la cuestión y la voluntad de hacerlo, sino que requiere nos dotemos de herramientas pedagógicas útiles y efectivas a tal fin. De ahí nuestra atención a estrategias como las descritas, que no vienen sino a apoyar aquella tesis de Stenhouse ya clásica, según la cual “la capacidad de pensar [a lo que añadiré también la capacidad de actuar] dentro de una disciplina sólo puede ser enseñada mediante investigación”.² Por tanto, puesto que queremos que los alumnos sean capaces de construir esos nuevos modelos de aprendizaje *profundo* (porque no es *superficial*, esto es, memorístico) que requiere su acceso a los procesos de investigación *personal* en el ámbito artístico, hemos de proponer una estrategia concreta para ello. Estoy hablando de proporcionarles, de entrada, no tanto datos o conocimientos cuanto *problemas*, problemas frente a los cuales los modelos mentales que pretendemos sustituir, *no funcionen*. Es más, el modelo previo deberá funcionar *lo suficientemente mal* como para que el alumno tenga que detenerse a cuestionar la razón de ello. Ante esto, evidentemente, el alumno habrá de lidiar con la complicación emocional que acompaña que certezas asumidas largo tiempo resulten refutadas por inoperantes. Entonces, ante la necesidad de dar respuesta a un problema para el cual no se tienen -o, mejor dicho en muchos casos, simplemente *no se reconocen*- herramientas de solución, se producirá una búsqueda, una investigación de ese nuevo instrumental intelectual que, ahora sí, es enjuiciado como necesario: es llegado a este punto crucial cuando el alumno se encuentra en la “célebre” situación de *aprender a aprender*. Precisamente, Ken Bain, director del Center for Teaching Excellence de la Universidad de Nueva York, habla en este caso de “desafiar intelectualmente a los estudiantes”.³ La estrategia del conflicto cognitivo, como vemos, se sitúa entre la enseñanza expositiva y la producida por descubrimiento, y podemos observar que persigue la reestructuración conceptual del alumno mediante la incentivación de situaciones de conflicto y la muestra de contradicciones discursivas y creativas. La labor del profesor, a mi entender, consiste aquí en dos acciones fundamentales. Por un lado, proporcionar un ámbito de trabajo en el que el alumno se encuentre *seguro*, en el que no tenga miedos a discutir y construir esas nuevas ideas que necesita. Este andamiaje de un *domus* de investigación cómodo y libre es lo que he dado

² STENHOUSE, Lawrence: *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid, 1987, p. 472.

³ BAIN, Ken: *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicacions de la Universitat de València. Valencia, 2007. p. 39.

en llamar *laboratorio de ideas*, y constituye el eje pedagógico sobre el que se articula la metodología específica en estas asignaturas. Interpretando para nuestra práctica concreta las propuestas de Bain, implica para el profesor dotarse de recursos que se irán dosificando según las necesidades de cada uno en cada momento, recursos conceptuales, retóricos, procedimentales y, por supuesto, didácticos. Implica, según Bain, el reconocimiento y comprensión de los modelos que no funcionarán y las cargas emocionales vinculadas a ellos, escuchar los supuestos antes de desafiarlos, nunca proporcionar respuestas “correctas”, sino formular preguntas que desvelen la ineficacia del modelo a superar, definir, en fin, las preguntas que la asignatura nos puede ayudar a responder. Atendamos, si se nos permite el excurso, de nuevo al profesor Bain en este sentido:

*[...] Las preguntas desempeñan un papel esencial en el proceso de aprendizaje y en la modificación de los modelos mentales. Las preguntas nos ayudan a construir conocimiento. Apuntan a los huecos de nuestras estructuras de memoria y son críticas para indexar la información que retenemos cuando desarrollamos una respuesta para esa pregunta. Algunos científicos de la cognición piensan que las preguntas son tan importantes que no podemos aprender hasta que la adecuada ha sido formulada: si la memoria no hace la pregunta, no sabrá dónde indexar la respuesta. Cuantas más preguntas hacemos, de más maneras podemos indexar un pensamiento en la memoria. Un proceso de indexación mejor produce una mayor flexibilidad, un recuerdo más fácil y una comprensión más rica.*⁴

Estamos aquí ante el concepto de lo que los pedagogos han dado en llamar *aprendizaje significativo*, o, más exactamente, de cómo producirlo. Como decía uno de los profesores objeto de estudio en el texto de Bain que vengo citando, “cuando podemos estimular con éxito a nuestros alumnos para que se formulen sus propias preguntas, estamos justo en la base del aprendizaje”.⁵ Preguntas que, evidentemente, entre otras cosas vendrán también a cuestionar nuestra propia disciplina e incluso la asignatura. Una problematización que no habrá de ser necesariamente *negativa*, pues el otro fundamento estratégico que empleamos respecto a la intención de modificación de paradigmas, basado en el examen y contraste de modelos, viene a promover el aprendizaje mediante la complementación del conflicto con el descubrimiento y estudio de alternativas, y la investigación de sus cualidades respecto a las propias necesidades procesuales de cada cual. En este contexto las incorporaciones de información y las experimentaciones técnico-procedimentales y metodológicas adquieren su verdadera dimensión, que no es otra que la de dotar al alumno de recursos epistemológicos, de interpretación y actuación que asimilará en su aplicación práctica al proyecto que esté desarrollando y al análisis y aportaciones que construya respecto al resto de procesos del grupo.

Visto lo hasta aquí expuesto, explicaré el modelo metodológico concreto de desarrollo de los objetivos que nos proponemos en estas asignaturas. Un modelo que responde a las funciones y características propias del contexto de enseñanza que lo acoge: dado que el territorio de la creación artística se caracteriza por la clara necesidad de una libertad desde la que tomar decisiones, definir conceptos y escoger soluciones plásticas, entiendo que la Universidad como institución formativa ha de garantizar al alumno, según vengo reiterando, unas condiciones favorables para el desarrollo óptimo de sus

⁴ *Ibíd.* p. 42.

⁵ *Ibíd.*

capacidades, la adquisición de conocimientos y la generación de procesos propios de investigación y conocimiento artísticos.

Así, en el plan de estudios que desarrollamos en este Centro, *Proyectos 1* articula el bagaje técnico, procedimental y teórico que el alumnado adquiere durante los dos primeros cursos para, conjugando todo ello, establecer las bases necesarias para el desarrollo de una investigación práctica y conceptual en la elaboración de unos procesos propios de desarrollo de su creatividad artística, hacia una profundización en la constitución de *lenguajes* y el planteamiento, a partir de ello, de discursos estéticos personales y autónomos. Tan ambicioso objetivo no será, sin embargo, concluso en sí mismo, pues bien sabemos que la práctica artística como tal se constituye, precisamente, como una ilimitada pesquisa en este sentido concreto. Y si, lógicamente, el objetivo es capacitar al alumno para que tal continuidad haya de expandirse profesionalmente una vez concluida la formación académica, en el ámbito de la titulación procuramos dicha expansión integrando las dos asignaturas que nos ocupan en un bloque formativo continuo, al tiempo que estableciendo canales de trabajo del alumnado con otras asignaturas.

De un lado, el desarrollo natural de *Proyectos 1* es *Proyectos 2*, asignatura del cuarto curso en la que los alumnos realizan su Proyecto Final de Carrera. Lo que proponemos con la primera es una concepción de la misma como aparato o máquina introductoria a las prácticas complejas que nos incumben, con el interés principal, pues, de capacitar al alumno en un plano de progresiva madurez productiva que le permita ejercitarlas desde la autorreflexión lingüística necesaria para su desarrollo, una suerte de *ensayos* necesarios para conocer y poder profundizar en el tipo de trabajo proyectual que nos distingue. Además de la lógica continuidad curricular reflejada en los programas docentes de ambas asignaturas, la comunicación con el equipo de profesores que se hace cargo de *Proyectos 2* es, por tanto, constante, lo que permite estructurar un programa para esta última que asume lo iniciado en el tercer curso para tratar de impulsar el afán investigador propio sin la premisa de las habituales tareas o ejercicios periódicos que normalmente organizan la producción discente del alumnado. La búsqueda de la autonomía creativa en el alumno es, pues, el gozne sobre el que gira en este caso una labor de enseñanza que opera sobre el *proceso* investigador desde la tutorización y el asesoramiento más que sobre la clásica validación de resultados últimos. Es aquí donde entra en juego, con toda su potencia, el concepto de *riesgo* en el planteamiento productivo diario del taller, de forma que la generación de procesos efectivamente *críticos* propicie unos modos de afrontar cada proyecto que vengán a ir definiendo los diferentes mecanismos de comprensión del mismo como verdadera investigación. Contemplemos pues, con mayor atención, este interés por el plano constructivo de maneras de hacer (de enfrentar la representación y sus problemas) particulares y *propias* de cada alumno, pues en esta propiedad residirá la diferencia radical de cada discurso. Por una parte ya he aludido al carácter de *laboratorio de ideas* que imprimimos al proceso formativo que abordamos, en tanto que constitución de la clase –con una matrícula media de 30 alumnos- como un ámbito grupal cooperativo –un *campo de juego*- para el desarrollo de proyectos, en general, individuales. En realidad, estamos adaptando a nuestras necesidades el concepto de “aprendizaje basado en proyectos” (PBL, *Project Based Learning*) que viene implantándose recientemente en algunos centros universitarios españoles.⁶ En este sentido, seguimos la descripción del mismo

⁶ En Europa, universidades como la de Maastricht (Holanda) o la de Aalborg (Dinamarca), ya han implantado el PBL de modo generalizado en todas sus enseñanzas.

que hace el profesor Miguel Valero (Universidad Politécnica de Cataluña), uno de los principales introductores de esta metodología en España. Según Valero, el PBL es “el aprendizaje que se produce como resultado del esfuerzo que hacen los alumnos para desarrollar un proyecto. En un escenario de PBL los alumnos, organizados en grupos, reciben del profesor el ‘pliego de condiciones’ del proyecto a realizar, que incluye la definición precisa del producto a obtener y las fechas de entrega de los resultados parciales y finales. Los alumnos deben entonces identificar qué es lo que ya saben y qué deben aprender para desarrollar el proyecto, establecen, con la ayuda del profesor, un plan de aprendizaje y lo llevan a cabo. Este proceso se repite hasta que se han alcanzado los objetivos de aprendizaje. En este contexto, lo que realmente importa es el aprendizaje que se produce en el proceso y no tanto el resultado final del proyecto”.⁷ La diferencia que establecemos con la ortodoxia del PBL –no olvidemos que, al menos en España, está siendo adoptado sobre todo por titulaciones eminentemente *técnicas*– será que, dado el carácter artístico y marcadamente *visual* de nuestro ámbito, a nosotros el resultado final del proyecto *también* nos importa, y mucho: en tanto que manifestaciones expresivas, el objetivo de los proyectos que realizan los alumnos es fundamental y sofisticadamente comunicacional, gran parte de su efectividad respecto al espectador dependerá de la adecuación y agudeza retóricas que puedan desplegar. Es en este sentido que, por ejemplo, una de las funciones del grupo cooperativo que entendemos es la clase sea precisamente la de ser continuos *espectadores* de cada proyecto, proporcionando una multiplicidad de diferentes lecturas críticas del mismo en el devenir de su proceso. Y otra, al mismo tiempo que esto ocurre, en ser *productores* de dichos análisis críticos, lo cual desarrolla a un tiempo las capacidades de asimilación de perspectivas (y modelos de pensamiento) ajenas respecto al propio quehacer productivo, así como las de análisis de posibilidades de conceptualización, procedimientos o de expresión de las imágenes artísticas, además de exigir el conocimiento y el empleo con propiedad de la terminología correspondiente. Hablo, en fin, del *laboratorio de ideas* como un operativo de generación de modos de pensamiento crítico y *poéticamente productivo* respecto al propio trabajo, al ámbito disciplinar y al mundo en general. Y aún, llevemos ahora este planteamiento al plano individual de la producción del propio proyecto. Al exponer la estrategia de contraste de modelos ya he mencionado su vinculación directa con los contenidos que incluye esta propuesta docente, en los que proporcionamos dos tipologías en principio opuestas de desarrollo del proceso de realización del proyecto artístico. En realidad, con ello lo que pretendemos fomentar es una intelección de dicho proceso en tanto que dialéctica entre ambos modelos, de la cual surge la síntesis que adoptamos como modo de trabajo general en el grupo. Consiste ésta en conseguir que cada proceso de investigación por parte de cada alumno se desenvuelva en lo que solemos denominar en clase como “producción en zig-zag”: de la concepción de ideas a su formalización plástica, y de aquí al análisis de las cualidades y posibilidades de expresión conceptual de lo realizado para ser modificado de nuevo, y así continuamente hasta la consecución definitiva del proyecto. En palabras de la profesora Cecilia Almeida, “esa continuidad implica esperas. La relación del artista con su materia prima –palabra, tinta, pintura, espacio, etc.– es establecida en la tensión entre sus propiedades y sus potencialidades. Ese conflicto revierte en conocimiento de la materia, que conlleva un aprendizaje de su historia, de sus límites y de sus posibilidades. Las manos, como metáfora del trabajo, son instrumentos de la creación, pero se muestran, ante todo, como órganos de conocimiento de la materia prima que el

⁷ Véase VALERO GARCÍA, Miguel / NAVARRO, Juan José: *La planificación del trabajo del estudiante y el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje basado en proyectos*. En GARCÍA SEVILLA, Julia (coord.): *El Aprendizaje Basado en Problemas en la Enseñanza Universitaria*. Universidad de Murcia; Murcia: 2008.

artista manipula. En el momento de la concretización de la obra, establece una relación íntima y tensa con la materia prima escogida”.⁸ Esta dinámica, de hecho, será la que organice el grueso de la labor en el taller a lo largo del curso, implicando el pensamiento crítico, en los distintos planos que hemos indicado, como instrumento cotidiano de trabajo necesario para el alumno. Así, al tiempo que se está produciendo el proyecto propio, se está contribuyendo a los de los compañeros, en un proceso de retroalimentación crítica en el que ésta despliega sus potencialidades constructivas y, por tanto, fomenta constantes consecuencias productivas. Es, por otro lado, en este punto donde adquiere todo su sentido el concepto de *evaluación formativa*, ajustada al proceso de cada alumno, tanto en el plano crítico como en el del hacer, respecto a su proyecto y respecto al resto de proyectos del grupo. Tengamos en cuenta que otro de los objetivos que planteamos con estas asignaturas es -como indicaba al explicar las modificaciones con que adaptamos el PBL- la consecución de trabajos *acabados*, listos para ser expuestos, pues entendemos esta exigencia como un factor referido no sólo a la calidad comunicacional de sus pretensiones expresivas, sino también a su valor fuertemente motivador, al vincular el proceso formativo dentro del currículum académico con la realidad de su destino público. De ahí la gestión de acuerdos para programas expositivos del alumnado en diferentes salas institucionales de la ciudad que la Facultad lleva a cabo desde su fundación, lo cual ha posibilitado un buen número de exposiciones hasta el momento. Entendemos, por tanto, que la conciencia de tener que afrontar la mejor *visibilización* del trabajo en el espacio expositivo constituye un elemento de primer orden dentro proceso de desarrollo de los proyectos. En este sentido, se atiende con especial cuidado la producción de *dossieres* al final de curso en los que cada alumno aprende a seleccionar y optimizar su presentación *al exterior* de la mejor producción que haya realizado, lo cual establece un flujo natural de estos *dossieres* a diferentes convocatorias y concursos de arte joven. Así, la cada vez más constante presencia de alumnos en tales muestras ha propiciado el éxito creciente de esta participación, reflejado en un *motivador* número de selecciones, premios y menciones. No puede obviarse, pues, la importancia que damos al conocimiento de los condicionantes externos del proceso creativo en su condición última de *producto artístico*, de su destino *expositivo*, sea cual sea la tipología de manifestación artística que adopten y, por tanto, el espacio de visibilización pública que ocupen.

Estoy exponiendo unas aplicaciones metodológicas que implican unos modos concretos de actuación por parte del profesor, derivados de la complejidad que supone un tratamiento muy personalizado de los procesos de trabajo en paralelo a una gestión del grupo como estructura de producción. Además, pues, de los aspectos que en relación a ello ya he explicado -especialmente respecto a la constitución de un campo de trabajo apropiado para la generación de un *aprendizaje significativo*-, planteamos algunas tácticas de trabajo cotidiano que nos resultan especialmente útiles. Comencemos, pues, atendiendo al plano de gestión del trabajo cooperativo. Ante la perspectiva actual de una educación individualista basada en la competitividad que crea tensiones sociales destructivas, proponemos el trabajo en grupo, mediante el cual no sólo se adquieren una serie de conocimientos sino que se aprende a enseñarlos, comunicarlos, compararlos y criticarlos constructivamente. Como he venido indicando, la labor colaborativa favorece el cambio de modelos de pensamiento y enriquece el abanico de puntos de vista, al tiempo que favorece posturas más arriesgadas que las que suelen proponer las personas individualmente. Y esto fomenta la creatividad porque permite al grupo elegir

⁸ ALMEIDA SALLES, Cecilia: *Redes da criação. Construção da obra de arte*. Editora Horizonte. São Paulo, 2006, pp. 60-61. (La traducción es mía).

soluciones más originales. Aunque subrayamos la responsabilidad del alumno respecto al desarrollo personal de su propio proceso creativo, a lo largo del curso valorará el hecho de que ello no es un acto único de un individuo creador, sino que puede ejercitarse dentro de una colectividad, desde la adquisición de los materiales, el aprendizaje técnico o la consulta bibliográfica, a la discusión sobre el aspecto plástico, estético, de su obra antes, durante y después de su realización, etc. En este sentido, la heterogeneidad del alumnado, tanto en actitudes como en aptitudes, constituye una riqueza potencial puesto que genera y fomenta la capacidad creativa, la interdependencia, la confrontación y asimilación de ideas, la diversidad, la tolerancia, la apertura a los demás y la cooperación. Todo lo cual, como decía, requerirá unos modos concretos de actuación del profesor para que su gestión de estas dinámicas sea lo más adecuada posible a los objetivos que con ellas nos proponemos. Recordemos, en este sentido, a Joseph Albers cuando afirmara que “la buena enseñanza está más en plantear buenas preguntas que en dar buenas respuestas”.⁹ Así, el debate en grupo –o en pequeños grupos de intereses, según el caso– resultará mucho más fructífero cuando las intervenciones del docente sean mínimas y celosas del mantenimiento continuo del horizonte de competencias en desarrollo, de forma que el papel de *instructor* sea desplazado por el de *moderador* de un contraste de aportaciones cuyo objetivo consistirá siempre en una serie de conclusiones productivas respecto al proyecto propio, al del compañero o al del artista al caso.

Por otra parte, parece claro que la atención del profesor al modo como se desenvuelve cada proceso individual dentro del grupo debe ser constante, los alumnos necesitan una *continuidad* en el uso e integración de estas dinámicas para poder desarrollar las habilidades que pretendemos. Requieren por parte del docente sucesivos encuentros, análisis, intervenciones en la materia, aportaciones de estrategias y procedimientos específicos, de referentes artísticos y extraartísticos, de forma que el proceso sea una sucesión de oportunidades de búsqueda, experimentación, juicio, validaciones y refutaciones para hacer mejor lo que no resultó efectivo en momentos anteriores. Se hacen necesarios análisis positivos en los inevitables –y particularmente fructíferos– momentos críticos de problematización de planteamientos y modos previos inoperantes, o bien que, mediante razonamientos críticos que agucen su atención hacia aspectos que no hubiesen contemplado con la suficiente profundidad se les sitúe en la tesitura de desarrollar nuevas soluciones, y puedan sentirse en la posición de aspirar a dotar de excelencia sus trabajos, más allá de la mera *corrección* de los mismos. La proyección de estas expectativas de excelencia por parte del profesor suele ser muy motivadora, y es un efecto *contagioso* al grupo, pues, también hay que subrayarlo, esa proyección de expectativas no provendrá sólo del profesor, sino también del resto de individualidades del conjunto entre ellas mismas: si hay elementos en la clase que producen aportaciones sobresalientes, el grueso del grupo tenderá a elevar su nivel de esfuerzo y rendimiento. De nuevo, el papel del profesor aquí es necesario, pues deberá establecer, ya lo indicaba al hablar del concepto de laboratorio de ideas, un espacio de trabajo *acogedor* y *motivador* de libre intercambio de criterios, en el que el alumno se encuentre impelido a pensar sin más restricciones que las de su autoexigencia hacia el juego en el que se integra.

Otro factor de actuación docente, relacionado ahora menos con la dinámica del grupo que con la aportación epistemológica de horizontes de representación, tiene que ver con

⁹ ALBERS, Josef: *La interacción del color*. Alianza Forma. Madrid, 1989, p. 93.

los *referentes* de trabajo que proponer al alumnado. Evidentemente, la extensa profusión de retóricas meta-artísticas comunes a la mayoría de los discursos artísticos de la contemporaneidad hace que el caudal de información proporcionada al alumnado en esta línea sea rigurosamente amplio -y selecto en su comprensibilidad para el nivel del tercer curso. Además de la atención que prestamos al análisis de proyectos de artistas en general, en función de los intereses didácticos que más nos convengan en cada momento, nos parece muy pertinente también la inclusión de referentes de análisis, de representación e incluso de producción de carácter *extra-artístico*. La disolución de la especificidad de la imagen artística en un mundo hiperestetizado y espectacularizado es ya un tópico de nuestra época cuya trascendencia para las prácticas artísticas asumimos es de obligado conocimiento para nuestros alumnos. Por tanto, la elaboración por su parte de operativos de creación que pretenden desplegar una poética atenta al contexto en el que serán recibidas no puede dejar de tener en cuenta este factor determinante de su condición de *productos estéticos*: algunos productos estéticos (artísticos) entre multitud de otros productos estéticos extra-artísticos. Muchos de los cuales despliegan modos, formas, técnicas comunicacionales perfectamente *apropiables* por nuestra parte: el abanico de manifestaciones cinematográficas, televisivas, de la red, literarias, publicitarias, del mundo de la moda, de las prácticas populares, políticas, comerciales, etc. de los que aprender y deducir posibilidades de actuación es tan rico como, a nuestro parecer, *sana* la mirada que para reconocerlos en su potencialidad poética ha de girar su punto de vista hacia *otra parte* en principio ajena al arte. Esa gran *otra parte* que llamamos *mundo*. Por ello, decía, nuestro interés en fomentar sistemáticamente el desprejuicio respecto al uso indistinto de toda clase de recursos referenciales de naturaleza no sólo artística sino también extra-artística. Pues ese mundo nos avoca hoy, como productores artísticos, a un grado de *multidisciplinareidad* que sabemos hace de nuestro campo epistemológico lugar *complejo* de encuentro y conjugación de los distintos modos de conocimiento de que podemos servirnos: consideramos, por tanto, la filosofía, la historia, la antropología, la sociología, la literatura, la música, la economía, etc. como imprescindibles territorios de conocimiento dispuestos para ser integrados en el desarrollo investigador de carácter artístico que nos ocupa, lo cual se verá también reflejado en los recursos que provenientes de tales disciplinas serán metódicamente incorporados al mismo.

Actitud y proceso

Una vez establecido el campo y la tipología docente en la que se comprenden las asignaturas de *Proyectos*, así como las herramientas pedagógicas de que nos servimos, intentaré apuntar, como anticipaba al comenzar este texto, esos *modos de estar en el proceso artístico* que constituirán el objetivo *actitudinal* básico de toda esta labor de enseñanza-aprendizaje que hasta aquí he expuesto. Y será ésta una reflexión que provenga de la experiencia no tanto de los logros formativos conseguidos cuanto de una crítica profunda a tales resultados, en el sentido de apertura a una serie de posibilidades de mejora de dicha formación que atiendan a un plano tan íntimo como necesario de relación con el acto de producción artística. Un objetivo, pues, de excelencia que, propongo, habría en adelante de potenciar su atención a algunos ámbitos de capacitación para el trabajo artístico que me permitiré exponer a continuación. Y digo *potenciar* porque no serán, como veremos, en absoluto ajenos a los modos de trabajo hasta aquí desgranados, sino inherentes a ellos, por lo que mi pretensión con su concreción es, insisto, lograr una mayor conciencia de los mismos en la forma de, si se

me permite la expresión, una *explicitación de lo hasta ahora implícito* para el mejor reconocimiento de su centralidad en el proceso creativo.

Por un lado, esta consideración del cultivo actitudinal por parte del autor entiendo habría de partir de un *saber mirar para saber hacer*. Asumiendo la formación de la *mirada* como requisito previo a cualquier pretensión de producción plástica, me parece que ello no puede circunscribirse tan sólo al conocimiento de la Historia del arte y de los imaginarios estéticos en general. Situados tanto en el proceso de interpretación de un discurso artístico como en el de su producción, me refiero a la capacidad de un *dejarse perder*, a la predisposición a ser sujeto de ese conflicto cognitivo que apuntábamos al comienzo del texto. Un conflicto perfectamente explicado por el profesor Rubert de Ventós con la narración de su particular idea de experiencia estética. *Desreconocimiento* es el término que emplea para aludir al *acontecer* de esa situación concreta en la cual se produce un verdadero *descubrimiento* por parte del receptor, el cual, como la propia palabra nos muestra, va más allá de un mero reconocimiento de cualidades que nos permiten *hacernos con* el objeto en cuestión. Pues éste, que sería el momento que Kant atribuye al juicio estético, R. de Ventós lo señala, al contrario del clásico alemán, como *muy interesado*:

[...] *Hay una forma [...] de neutralizar aquel desasosiego que nos producen las cosas nuevas. Consiste en hacerles una ley, en buscar una regla o norma a partir de ellas mismas. [...] Experimentar lo particular sin conceptos, recuperar la unidad de sensación y entendimiento; ahí está lo que según él [Kant] provoca un “placer desinteresado, puramente contemplativo”. [...] Nada más interesado que estos conceptos con los que intentamos neutralizar la inquietud que nos provocan las cosas nuevas. Nada más laborioso que los esfuerzos por encontrarles una ley inmanente que las haga asimilables a nuestras neuronas. Más que buscar un placer en ellas, parece que queramos huir –teoría mediante– del dolor, o del temor, que nos producen.*¹⁰

Si *reconocer* no es algo necesariamente estético, busquemos qué lo es en ese proceso de relación con un hecho, con un objeto, con una forma, con un resultado del trabajo con la materia, en nuestro caso. Y explica el profesor catalán que el efecto que dicha relación provoca en nosotros puede llevarnos a una posterior situación, precisamente, de *desreconocimiento*, que

[...] *dura mientras se nos han averiado las ideas hechas y no hemos tenido tiempo aún de repararlas; cuando la experiencia nos ha pillado a contrapié, nos hace perder el equilibrio, y caemos una vez más de bruces sobre las cosas o las obras que teníamos por más conocidas; cuando hemos llegado a ver con admiración lo más natural del mundo y podemos alcanzar ya la última sofisticación estética: ver a su vez con naturalidad lo que es artificial. [...] “Estético” no es sentir que our dreams become true, sino todo lo contrario: comprobar que lo verdadero trasciende nuestras previsiones o expectativas.*¹¹

He ahí la apertura de sentido que ocurre, todos los *autores* lo sabemos, *durante el trabajo*, una de las razones productivas de todo proceso creativo: lo inesperado adquiere categoría de *hallazgo* cuando estamos en disposición de reconocerlo como tal, esto es, cuando tenemos la capacidad de salirnos de la norma. Una quiebra tal de esa

¹⁰ RUBERT DE VENTÓS, Xavier: *El cortesano y su fantasma*. Destino. Barcelona, 1995, pp. 239-240.

¹¹ *Ibid.*, pp. 241-243.

normalidad que nos permite aceptar sin más los modelos se vincula profundamente al carácter investigador que reclamamos de todo proceso de creación, de forma que va constituyendo su labor como una concatenación de discriminaciones y reconocimientos de posibilidades de acción con la materia, sea ésta del tipo que sea. Y poder reconocer el hallazgo es también saber utilizarlo, esto es, instituirlo como una razón ordenadora y configuradora de lenguaje. Estas capacidades de distinción -el reconocimiento y la discriminación de posibilidades válidas- son resultado de un grado de atención y concentración en la labor productiva directamente relacionadas con ese *modo de estar* en ella, con, insisto, esa actitud ante el hacer a la que me vengo refiriendo. Pues de tal manera es posible la mirada que ha naturalizado tanto el riesgo como la crítica, dos polos tan opuestos como indisolubles del plano de sofisticación de la producción al que aspiramos. Cuando la artista y profesora Fayga Ostrower habla del potencial creador, apunta lúcidamente cómo “en cada función creativa se sedimentan ciertas posibilidades; al discriminarlas, se concretizan. Las posibilidades, virtualidades tal vez, se tornan reales. Con ello excluyen otras –muchas otras- que hasta entonces, e hipotéticamente, también existían”.¹² Toda elección excluye y, por tanto, conlleva un riesgo que es evaluado por una conciencia crítica del hacer, y me gustaría subrayar que encontrar *placentera* esta constante dialéctica es un objetivo docente tan importante o mayor que el resto de los que componen la labor a que nos damos en el aula. Pues será esa condición de disfrute la garante tanto de una continuidad como de una progresiva identificación del autor con *su* proceso, en las antípodas de la tan típica frustración del alumno ante resultados no válidos.

En efecto, cuando me refería a un *saber mirar para poder hacer* lo hacía en el horizonte del otro plano de esta expresión, que constituye la condición intelectual del trabajo artístico tal y como hoy lo comprendemos: *saber mirar para poder saber*. Entender la actividad artística como modo de conocimiento nos lleva a comprender la transgresión lingüística en toda la plenitud de su potencia política, esto es, reconfiguradora de modos de relación con el mundo, en el sentido de que “no son las representaciones las que se construyen a partir de la realidad, sino que es la realidad la que se construye a partir de la representación. Es la actividad representativa la que constituye el mundo”.¹³ El desarrollo del juicio del autor respecto al mundo así como respecto a su propio hacer, esta formación de la *mirada para poder saber* será tanto más profunda y fértil cuanto mayores sean los dos factores que vengo baranjado de riesgo y crítica. De ahí la insistencia en la continua experimentación y debate como dinámica de trabajo en el taller que proponemos en el aula. Porque, en estos términos, el hacer es pensar, y lo uno es condición de existencia de lo otro. Esa *poética del riesgo* a la que aludimos en el título de este texto se refiere, pues, al fomento de una actitud tal de trabajo en la que la experimentación formal y conceptual estén regidas por una mirada escrutadora, diseccionadora del acontecer lingüístico que el proceso verdaderamente investigador requiere, y resulta en fenómenos de *extrañamiento*, en un cultivo de la anomalía que viene a buscar *otras* miradas, esto es, otras configuraciones de la realidad.

Ello nos lleva, para concluir, a una reflexión final acerca de, precisamente, el eje del argumento que vengo exponiendo hasta aquí: la cualidad de esa *mirada* que viene a ser

¹² OSTROWER, Fayga: *Criatividade e processos de criação*. Editora Vozes. Petrópolis, 2007, p. 26. (La traducción es mía).

¹³ MARTÍN PASCUAL, Pablo: “Ciencia es todo aquello que los artistas llaman ciencia”. En MAYER, Mariano / BOTELLA, Ana / VILLANUEVA, Patricia (coords.): *Estación experimental. Investigaciones y fenómenos artísticos*. CA2M / LABoral Centro de Arte y Creación Industrial. Gijón, 2011, p. 54.

la condición necesaria del proceso que nos ocupa. Me refiero a que un *saber mirar para poder hacer-pensar* ha de ser, lógicamente, consciente del contexto e imaginario de discursos en el que se inscribe su trabajo artístico, lo cual será consecuencia de una formación disciplinar que nos atañe prioritariamente como docentes. Tanto la historia como las condiciones culturales en las que ha de saber situarse todo hacer poético, esto es, transgresor de sus propios modelos disciplinares, articulan un paisaje en el que –y respecto al cual– situarse, un campo de conocimiento imprescindible en cuanto que horizonte de juicio y acción. Pues bien, ese mirar que nos interesa habrá de poder estar más allá, de nuevo, de modelos y paradigmas dados. Me refiero a la adopción de una posición crítica en relación al tradicional paradigma de recepción heredado de la disciplina historiográfica, aquel fundamentado en lecturas iconográficas que acotan las posibilidades de apertura de todo fenómeno artístico. Al contrario, acabaré aquí estas reflexiones apelando, con el profesor Didi-Huberman, al saber mirar que asume productivamente el riesgo de, como hemos visto, el *desreconocimiento*. Una alternativa que explica del siguiente modo:

[...] *Se funda sobre la hipótesis general de que las imágenes no deben su eficacia a la única transmisión de saberes –visibles, legibles o invisibles–, sino que, al contrario, su eficacia actúa constantemente en el lazo, incluso en el embrollo de saberes transmitidos y dislocados, de no-saberes producidos y transformados. Exige, por lo tanto, una mirada que no sólo se acercaría para discernir y reconocer, para nombrar a toda costa lo que comprende –pero que, en primer lugar, se alejaría un poco y se abstendría de clarificarlo todo enseguida. Algo como una atención flotante, una larga suspensión del momento de concluir, donde la interpretación tendría tiempo de explayarse en varias dimensiones, entre lo visible captado y la prueba vivida del desposeimiento. En esta alternativa estaría entonces la etapa dialéctica –probablemente impensable para un positivismo– que consiste en no apoderarse de la imagen y en dejar, más bien, que ella se apodere de uno: luego, en dejarse desposeer de su saber sobre ella. El riesgo es importante, claro está. Es el riesgo más bello de la ficción.*¹⁴

¹⁴ DIDI-HUBERMAN, Georges: *Ante la imagen. Pregunta formulada a los fines de una historia del arte*. CENDEAC. Murcia, 2010, p. 27.